





¿QUÉ EDUCACIÓN FRENTE A LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS?

PHILIPPE MEIRIEU

Intendente de la Ciudad de Río Grande
Prof. Gustavo Melella

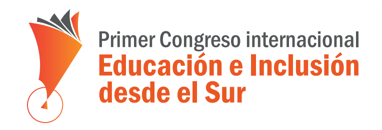
Secretaria de Promoción Social del Municipio de Río Grande
Di. Analía Cubino

Autor
Philippe Meirieu

Traducción
Senda Sferco

Director de Educación del Municipio de Río Grande
Lic. Pablo López Silva

Conferencia del autor en el Primer Congreso Internacional
Educación e Inclusión desde el Sur
18 de Octubre de 2018 . Río Grande - Tierra del Fuego







PRESENTACIÓN

Tenemos el agrado de presentarles mediante este texto la Conferencia que dictara el prestigioso pedagogo francés Philippe Meirieu en nuestra Ciudad el 26 de octubre de 2018, en el marco de la apertura del "1er Congreso Internacional Educación e Inclusión desde el Sur" que tuvimos el honor de organizar.

Quienes son ciudadanos y ciudadanas de nuestra ciudad saben que como Municipio queremos estar presentes apoyando y fortaleciendo la educación de nuestros/as niños, niñas, adolescentes y adultos/as. Es por eso que entre todos/as hemos hecho el esfuerzo de organizar este Congreso contando con la participación de las y los más prestigiosos pedagogos del país y del exterior.

Esta conferencia que hoy ponemos a disposición de las y los educadores de nuestra Ciudad, queremos que sea una herramienta que colabore a seguir repensando las prácticas escolares en función de construir una educación más inclusiva, igualitaria y justa.

Philippe Meirieu nos invitaba en la Conferencia inaugural a construir un proyecto colectivo, un proyecto común. Como autoridades de la Ciudad de Río Grande tenemos una gran responsabilidad en generar las condiciones para seguir construyendo sueños colectivos, futuros en común y estamos seguros que uno de los caminos es el fortalecimiento de la educación.

Deseamos que estas palabras de Philippe Meirieu que hoy vuelven a nuestras escuelas en formato papel y digital nos generen la posibilidad de buscar caminos con otros, nos sigan enamorando y apasionando en nuestra tarea docente y contribuyan a seguir pensando mejores formas de enseñar y de hacer escuela.

El compromiso de esta Ciudad es con la educación. Seguiremos entonces buscando variadas y mejores forma para que cada docente puede sentirse acompañado/a.

Gustavo Melella **Analía Cubino**

PRÓLOGO

Poner a disposición de nuestros/as queridos/as colegas docentes, y de quienes se forman para enseñar, el pensamiento vivo de Philippe Meirieu es subir la apuesta por humanizar la pedagogía. Cuando irrumpen oleadas de restauración conservadora en diversas partes del mundo y en nuestra América Latina, la palabra del querido Philippe desafía a pedagogía abierta las olas de un neoliberalismo que intenta reducir al acto educativo a simple mercancía, al mismo tiempo que batalla contra las olas neoconservadoras que se nutren de nostalgias moralizantes de un pasado idealizado para justificar la restauración de la autoridad pedagógica de una escuela adultocéntrica, selectiva y excluyente. Temeraria por decisión, arbitraria y temerosa por las preguntas de los más nuevos, en especial de los sujetos inesperados que irrumpen en las escuelas del derecho social que niega el privilegio como un modo natural de acceder al patrimonio cultural de una sociedad

Un congreso educativo que se posiciona desde el Sur excede las coordenadas geográficas para pensarnos desde los rincones más profundos de una soberanía pedagógica latinoamericana que se nutre del coraje de sus pueblos originarios como matriz identitaria, y recoge el legado de lo más democrático de la tradición normalista, de las luchas emancipatorias de tantas generaciones, por defender y sostener la alegría de una escuela pública, laica y gratuita como patrimonio y emblema más que centenario de las luchas por justicia educativa e inclusión escolar. Philippe Meirieu afirma que cuando "uno quiere hablar de la historia de la educación está hablando, en realidad, de la historia de la inclusión". Entendemos la inclusión como una práctica social y educativa en construcción permanente, que desafía el límite de lo posible en cada época y contexto, para hacer de la escuela un ámbito de construcción de ciudadanía cada vez más plural y democrática.

Es una aventura del pensamiento libre poner a rodar las preguntas que Meirieu abre en esta conversación entre docentes, es un desafío al pensamiento crítico del colectivo docente para animarnos a la incomodidad que implica repensar colectivamente una escuela que aloje a todos/as pero también a cada uno/a, y tal como sostiene Boaventura De Souza Santos , una escuela atenta a dos principios y no solo a uno"(...) Igualdad y diferencia. (...) El derecho a ser iguales, cuando la diferencia nos inferioriza; el derecho a ser diferentes, cuando la igualdad nos descaracteriza"

Gustavo Galli **Gabriel Brener**

¿QUÉ EDUCACIÓN FRENTE A LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS?

PHILIPPE MEIRIEU

Philippe Meirieu: "Buenas tardes a todos es un gran honor para mí estar aquí con ustedes. Recibí la mención de ciudadano de honor de la Municipalidad de Río Grande, pero los verdaderos ciudadanos honorarios de una ciudad son sus educadores, son ustedes. Estoy, particularmente, contento de estar aquí con ustedes, esta noche, entre practicantes de la educación e investigadores de educación. Practicantes que, también, son investigadores. Tal como lo haremos mañana por la tarde con todas las presentaciones que serán hechas, resultantes de las investigaciones que han llevado adelante durante todo el año. También, estoy muy contento de estar cerca y al lado de investigadores que acompañan las prácticas docentes. De investigadores que son solidarios de quienes llevan las prácticas docentes, quienes están comprometidos en fabricar y crear la escuela del hoy, llevar la escuela de mañana y preparar el futuro ciudadano de vuestro país. Me hubiese encantado hacer esta conferencia en español pero como no quiero arruinar demasiado su lengua, por eso le confío la traducción a Senda y les pido un poquito de paciencia porque esto va alargar un poquito más el propósito del día. Quisiera comenzar preguntándome junto con ustedes acerca de la relación entre educación, esta educación inclusiva por la cual estamos trabajando. Respecto de cuáles son los grandes desafíos que nuestro mundo necesita identificar hoy, por eso voy a empezar diciendo algo sobre esto, a modo de introducción,



la educación si es que siempre ha sido la misma y si es que sigue participando del mismo proyecto, se inscribe en contextos diferentes que requieren seguir pensando una y otra vez nuestra manera de actuar. Entonces, por supuesto, está aquello que constituye el fundamento antropológico del acto pedagógico que consiste en asociar, en articular de una manera cada vez más desafiante y astuta, el principio de la educabilidad de todos con el principio de la formación de cada uno. Este principio de la libertad de todos y de la educabilidad de cada uno, no puede sufrir ninguna excepción. Si nosotros decimos 'Todo el mundo es educable salvo este alumno' no estaríamos diciendo nada. Una única excepción arruinaría todas nuestras determinaciones y excusaría todas nuestras faltas de coraje. Es por eso que el educador debe ser ambicioso. No tiene que ser ambicioso a título

personal porque él sabe que su trabajo, en lo cotidiano, es un trabajo laborioso, difícil que no puede dejar nunca a nadie en el borde del camino, que pararse frente a un sólo niño y decirle que no es inteligente, que no va a poder aprender, que no podrá ser reinsertado, que no podrá ser integrado ese, probablemente, sea nuestra mayor falta frente al futuro y frente al futuro de la humanidad. Es por eso, que si uno quiere hablar de la historia de la educación está hablando, en realidad, de la historia de la inclusión. Las grandes figuras de educadores que hemos tenido a lo largo de los siglos siempre hicieron esta apuesta sin sentido, de que aquello que parecía o que se creía no educable podía, en realidad, ser educado. Es la apuesta que ha hecho Don Bosco con los niños de los barrios periféricos. Es la apuesta que hace Makarenko luego de la revolución bolchevique. Es la apuesta que hace Korczak con los niños abandonados. Es la apuesta de ir cada vez un poquito más allá en la inclusión de cada una y de cada uno, en una apuesta por la humanidad. La aventura educativa es, a la vez, y remarco este 'a la vez' porque es allí dónde está la dificultad, la transmisión de un mundo común que compartimos junto con nuestros niños pero, también, una formación emancipadora. Debemos transmitir aquello que hemos recibido pero debemos dar, también, a nuestros niños la posibilidad de emanciparse. Y sólo podrán emanciparse si nuestra transmisión ha sido fuerte, ha sido rigurosa y ha sido generosa. Entonces, la educación siempre ha sido básicamente esto. Pero, también, es un desafío siempre renovado, siempre nuevo por las evoluciones históricas y, en particular hoy, por la aceleración extraordinaria de la historia que estamos viviendo. Voy a intentar describir el marco de esto que estamos viviendo e intentar vislumbrar hacia dónde puede dirigirse una educación más inclusiva. Voy hacerlo a través de una serie de tres puntos. La primera serie va a apuntar al desafío que significa pensar una educación para todos. La segunda serie va a teñir las dificultades particulares que suscita el problema de la modernidad. Y en una tercera serie voy a trabajar, especialmente, cuáles son los desafíos de una escuela inclusiva para trabajar hacia

una verdadera democracia. El desafío es el de construir una escuela para todos. Ya no podemos aceptar, hoy, que nadie queda afuera de las riquezas de lo humano. Pero todos los países, entre ellos Argentina, han hecho un esfuerzo considerable para acoger en la escuela a la mayoría de los niños, y hoy queremos que estén acogidos en la escuela todos. Pero países como Francia, por ejemplo, tuvieron una experiencia bastante difícil cuando se propusieron esto. Porque descubrieron que no alcanzaba con acoger a todos los niños. Vieron que también era importante ayudarlos a lograr tener éxito dentro de la escuela. Y, probablemente, descubrimos un poco tarde, que la democratización del acceso a la escuela, no garantiza por ello la democratización del éxito en la escuela. Incluso que puede tener un efecto un tanto perverso esta democratización de la escuela. Pueden transformar a las víctimas que eran los excluidos, en los nuevos culpables de su propio fracaso. Una escuela inclusiva que acoge a todos los niños pero que no permanece atenta a cada uno de ellos. Una escuela inclusiva que dice 'Vengan, vengan, la puerta está abierta' pero que en el interior, hacia dentro de los muros, no pone en marcha las situaciones pedagógicas que estén adaptadas a los niños que están acogiendo, en realidad, es una escuela que no incluye. Es una escuela que lleva a culpabilizar aquel que fracasa porque ha sido aceptado pero, en realidad, es culpa de él, el no haber encontrado su lugar. Habría, entonces, una forma de escuela inclusiva neoliberal que consistiría en a darle a cada uno la posibilidad de entrar a ella, de tener un ingreso en la escuela, pero sin darle la posibilidad de tener éxito, condenándolo a un fracaso del que sería responsable él mismo. Todo esto me parece complicado y, evidentemente, necesita que pongamos en cuestión, seriamente, a la institución escolar y a su modo habitual de funcionamiento. Si nosotros miramos como es que funcionan las escuelas a lo largo del mundo, podemos percibir que ellas oscilan en sus modos de reagrupamiento de niños de una manera homogénea, entre comillas, agrupando niños con la misma edad, las mismas procedencias, las mismas capacidades y

grupos de niños que serían diferentes dónde se asumiría la diferencia. Pero a falta de reflexionar seriamente sobre estas dos modalidades de agrupamiento, la homogénea y la heterogénea, se lleva a oscilar a los niños en una alternación que es tan extrema que a veces es preocupante. Si estudiamos, por ejemplo, las reformas educativas de la mayoría de los países desde los últimos treinta años podemos percibir que han practicado una alternancia sistemática entre un reagrupamiento homogéneo de niños que parecen ser idénticos entre sí. Justamente, se han criticado estos agrupamientos homogéneos por considerarlos generadores de exclusión, por considerar que no han tomado en cuenta la riqueza de las diferencias, porque se considera que han propiciado modos de agrupamiento que devienen en guetos. Entonces, cuando uno descubre esto, generalmente, se toma la decisión de introducir niños diferentes y comenzar a practicar una escuela inclusiva. Pero la escuela inclusiva si consiste en seguir haciendo lo mismo pero con alumnos diferentes, también, presenta una verdadera dificultad. Entonces, aquellos que habían planteado, justamente, propiciar los grupos heterogéneos y hacer una escuela inclusiva, vuelven a replegarse en la formación de grupos homogéneos con identidades similares. Estamos, entonces, frente a una suerte de pasaje sistemático de un modo de reagrupamiento a otro contra el cual la mayoría de los países han intentado modificar. Entonces, para lograrlo, como es el caso de la mayoría de los países de Europa al igual que en Argentina, han puesto en marcha el tronco común, es decir, una referencia a competencias mínimas que debería permitir dar a cada uno la posibilidad de acceder a aquello que se considera fundamental para la ciudadanía. Pero, en realidad, este principio del tronco común no es así de fácil para poner en marcha. No es tan fácil porque engendra de hecho una forma de externalización del fracaso y de la

"Una escuela inclusiva que no tenga pedagogía inclusiva, es una escuela que se condena a ocupar a los alumnos del aula con actividades que no tienen mucho interés"

dificultad. Cuando uno, al contrario, intenta buscar practicar la escuela inclusiva y no tiene, realmente, los medios como para que cada uno y cada una se integre, comienza a devenir una suerte de escuela que está al servicio de detectar dónde están los niños con dificultad para enviarlos afuera de la escuela, para que tengan asistencia y, eventualmente, sanción. Una escuela inclusiva que no tenga pedagogía inclusiva, es una escuela que se condena a ocupar a los alumnos del aula con actividades que no tienen mucho interés, que en realidad no son actividades comunes, reenviando la tarea de cómo realizar el trabajo personal que atienda a las diferencias de cada niño hacia afuera de la clase. Entonces, se ve muy bien que uno de los peligros de la escuela inclusiva sería nutrir una forma de individualización privatizada de ayuda a los chicos con dificultad. En el aula trabajaríamos alrededor de temas sin importancia y ni bien habría alguna dificultad este niño sería reenviado hacia afuera, hacia estructuras normalmente privadas. Evidentemente, una escuela inclusiva sin pedagogía inclusiva es, entonces, una escuela que excluye. Si estamos frente a esto es porque hay dos puntos sobre los cuales, probablemente, no hemos trabajado lo suficiente y son puntos esenciales que es necesario volver a pensar. Estos dos puntos son, por un lado, lo que se llama la forma escolar y, por otro lado, la evaluación bancaria. La forma escolar refiere a la clase tal como la hemos vivido nosotros cuando éramos alumnos: es una clase de veinte, treinta, cuarenta niños que tienen la misma edad y se piensa que todos ellos tienen más o menos el mismo nivel y que todos hacen más o menos lo mismo, al mismo tiempo, y que escuchan al maestro, y luego cada uno de ellos hacen ejercicios, individualmente. Esta forma de aula es la manera en la que se ha estructurado nuestra escuela desde hace siglos. Pero quisiera insistir sobre el hecho de que esta forma escolar tiene un carácter histórico y contingente. Ha sido inventada al comienzo de siglo XIX, en Europa, y Europa la exportó al conjunto de sus colonias. Es una escuela en la cual las comunicaciones entre los alumnos son consideradas, siempre, como un factor



parásito, ya que cada alumno debe recibir de parte del maestro la palabra y el saber, y las interacciones entre los alumnos están limitadas al mínimo. Esta forma escolar es tan importante y está tan inscripta en el espíritu, en la cultura, que hemos olvidado que muchos países han imaginado, de repente, instituciones escolares bajo formas totalmente distintas. En el siglo XIX, en Europa, cuando la firma escolar se impuso, lo hizo contra otro modelo que era el modelo mutual que tenía alumnos que iban de cinco a quince años. Clases en las cuales los alumnos más avanzados eran monitores de los más jóvenes, clases en las cuales la cooperación era considerada el método de aprendizaje por excelencia. Toda una serie de civilizaciones han puesto en marcha distintas formas escolares, esto es cierto para Asia, para África, para las civilizaciones de pueblos originarios de América del Sur, formas escolares en las cuales no hay, necesariamente, una separación entre las edades, formas escolares

en donde no hay una división por disciplinas ni por materias, formas escolares en las cuales los aprendizajes están articulados a las diferentes actividades de la ciudad. Pero estas formas han sido erradicadas por lo que llamamos el modelo simultáneo, es decir, una clase homogénea de alumnos que hacen lo mismo al mismo tiempo, que parece ser la escuela ideal. Pero, en realidad, no es la escuela ideal. En realidad, esta escuela es la industrialización y del taylorismo, es la escuela de la escalada del capitalismo, es la escuela de una sociedad que selecciona y no que promueve al conjunto de sus alumnos para que devengan los ciudadanos de su sociedad, es la escuela de un mundo a la que hoy le falta el aliento, es la escuela de un mundo que está basado en la identificación del mejor y la competencia entre los prójimos. Y respecto de este modelo de escuela, la escuela inclusiva es una verdadera revolución. Es una verdadera revolución porque emancipa de las representaciones tradicionales de la clase y del aprendizaje, es una escuela que, en cambio, hace progresar a cada uno y a cada una articulando aquello que une a los alumnos entre sí y aquello que ayuda a cada alumno personalmente. Conjugar la unidad y la singularidad, conjugar la construcción de un colectivo y la atención a cada persona en singular es el desafío de la escuela inclusiva. Este desafío debe al mismo tiempo hacer justicia, tanto a la semejanza como a la diferencia. Abrir derecho a la semejanza es descubrir que los alumnos, a pesar de sus diferencias se parecen profundamente. Tienen en común preguntas, inquietudes, angustias, tienen en común alegrías, y, también pueden tener en común creaciones. Para que la escuela sea realmente inclusiva es necesario que esté esta vivencia en común. Es preciso que exista esta vivencia común en actividades comunes que muestren que, a pesar de las diferencias, hay parecidos entre ellos. Niños entre los cuales pueden haber algunos con capacidades diferentes, otros pueden tener grandes dificultades de aprendizaje, algunos otros pueden estar muy adelantados en las competencias estrictamente escolares. Todos ellos deben poder, en una escuela inclusiva contar

con actividades en común, y una actividad común quiere decir la participación en una orquesta, en un grupo de teatro, un club de astronomía o, simplemente, el hecho de llevar una huerta en común. Habría que trabajar siempre en aquello que en un momento o en otro, sea cual sea la diferencia, los alumnos puedan encontrarse juntos, lado a lado, en la misma actividad. Que se descubran profundamente parecidos y que puedan tener la experiencia de la fraternidad. La fraternidad en la cooperación, la fraternidad en una actividad común que pueda reunirlos y unirlos. Pero si realmente queremos una escuela inclusiva es necesario que haya, al mismo tiempo, momentos dónde cada uno de ellos puedan sentir que son tomados en cuenta en su singularidad, es decir, con sus propios problemas. Es necesario crear momentos en los cuales, cada uno de ellos pueda sentirse visto, mirado, con una atención singular respecto de su propia historia, respecto de su cultura, respecto de todo lo que pueda aportar como riqueza y, también, como dificultad desde su vida personal. Y en este marco, entonces, será necesario desarrollar una enseñanza más personalizada, que tenga en cuenta los logros internos pero también las estrategias de aprendizaje, respecto de cada uno. Y ven bien, entonces, que es así que, probablemente, se pueda salir de esta alternancia, que organiza la escuela entre grupos homogéneos, cuestión que no hace justicia al derecho a la diferencia, o en detrimento a una organización de la escuela según el grupo heterogéneo, cuestión que no hace justicia al derecho a la semejanza. La escuela inclusiva es la que debe dar y articular actividades en las cuales los niños puedan parecerse, y actividades que permitan que ellos reconozcan sus propias diferencias, las diferencias que tienen entre sí. Entonces, para organizar una escuela así hace falta mucha valentía y mucha imaginación. Es necesario emanciparse de toda una serie de costumbres que nos constriñen y que nos impiden plantear otras posibilidades. También, es necesario pasar de la concepción individual acerca del oficio del maestro a una concepción colectiva del oficio. Es necesario que se trate de un equipo de docentes

que ponga en obra una inteligencia que siempre es colectiva. Una inteligencia colectiva que está al servicio de inventar formas de reagrupamiento, formas de aprendizaje en las cuales cada uno sea capaz de sentirse, a la vez, reunido con los otros y, también, tenido en cuenta en lo precioso de su persona, en lo precioso de su singularidad. Esta es la primera serie de problemas. Ahora quisiera subrayar en qué punto, en una segunda serie de problemas, ésta puesta en obra de una escuela inclusiva se vuelve hoy mucho más difícil pero, también, mucho más necesaria cuando tiene que enfrentar los desafíos y los problemas de nuestro mundo. En efecto, todas las sociedades contemporáneas, modernas, han vivido desde los últimos veinte años y se ha acelerado muchísimo, incluso hoy, la escalada del individualismo social. Se ha perdido confianza en el colectivo y se considera que cada uno tiene legitimidad para proseguir sus intereses individuales en detrimento del bien común. Y el peligro existe, entonces, en concebir una escuela que no sea inclusiva sino de una escuela que se vuelva individualizada e individualista. Podemos ver crearse y ensamblar un montón de proyectos, por ejemplo, en la industria de la información digital, que imaginan que no haría falta hacer caso a la organización de un colectivo y que, simplemente, bastaría con poner a cada niño frente de una computadora y servirse, por ejemplo, de las neurociencias para analizar sus capacidades cerebrales y, simplemente, brindarle una enseñanza estrictamente individualizada. Encontramos, hoy, una verdadera voluntad, en muchas empresas de destruir explícitamente los servicios de educación para hacer de esta una mercancía que podrá ser adquirida, comprada individualmente por cada uno y que vendrá a satisfacer los intereses individuales sin permitir ninguna construcción de colectivos. Creo que es necesario que seamos conscientes que en una sociedad individualista es preciso que resistamos contra esta sistemática individualización de los aprendizajes. Debemos, en cambio, llevar a los niños a que descubran que se aprende mucho mejor junto a los otros. El buen alumno que es capaz de

explicar a su compañero si tiene una dificultad en matemáticas, no sólo lo está ayudando con el problema de matemática a su compañero, sino que gracias al hecho de que está explicándole, él también va a progresar un poco más. Y las dificultades, incluso, que tiene su compañero lo van ayudar a él a progresar. Es porque el otro me produce una interpelación, que yo progreso. Y necesito al otro para aprender y para crecer. Entonces, ciertamente, podríamos adquirir reflejos condicionados, solos; ciertamente, podríamos adquirir saberes mercantiles, entonces, estaríamos aquí en aquello que Paulo Freire ha llamado pedagogía bancaria, es decir, cuando los saberes ya no son más una herramienta de emancipación, ni una herramienta de descubrimiento ni de sí ni del mundo, ya no son un medio para comprender, ni un modo de trabajar para mejorar este mundo sino que los saberes se vuelven una moneda de cambio en un universo completamente abocado a la mercancía. La pedagogía bancaria la conocemos bien porque, lamentablemente, todavía hoy, existe y está en marcha en muchas escuelas. La pedagogía bancaria funciona, por ejemplo, cuando un niño hace mal su trabajo y se le pone una mala nota, allí se termina el proceso; cuando uno no lo ayuda a que él se supere a sí mismo, y cuando la evaluación se vuelve una herramienta de mejoría. Entonces, frente a una educación individualista tenemos que promover una educación en dónde la ayuda mutua entre los individuos les permita sobrepasar sus propias dificultades y crecer, esto, también, permitirá a nuestros niños salir de este fantasma de la "todo potencia". Este fantasma, en el cual, la publicidad, los medios suelen entretener al niño. Cada vez que el niño entiende, cada vez que el niño escucha que debe prestarle atención a su capricho está haciendo andar la máquina comercial. Cada vez que, en vez de ayudar al niño a resistir a esta pulsión, ayudamos a satisfacerla, lo encerramos en su infantilismo activando con ello el capitalismo pulsional. Mi colega Bernard Stiegler explica que el capitalismo pasó por tres fases: la fase industrial que ahora está en vías de extinción en los países desarrollados; la fase



financiera, largamente dominante, por desgracia, en el mundo entero; y, esta fase del capitalismo financiero desembocó en una tercera fase que es la fase del capitalismo pulsional, que es la fase en la cual se recupera lo infantil en el niño a fin de cultivar en él, el ser caprichoso que hará de él un consumidor dócil. Este ser caprichoso que podrá saber sin aprender. Este ser caprichoso que buscará satisfacerse con slogans demagógicos sin buscar comprender qué es lo que está pasando. Este ser caprichoso que tendrá actitudes violentas porque no encontrará la satisfacción de su capricho. Necesitamos aprehender este desafío pedagógico. ¿Cómo podemos ayudar a nuestros niños en una escuela inclusiva a salir de esta posición de capricho y de infantilismo, y a no ceder a estos fenómenos de captura? Estos fenómenos de captura son múltiples, podemos verlos en la televisión, la publicidad, las sectas. Fascinación que en nuestros países, aún democráticos, pueden ejercer algunos jefes

o autoridades que pretenden resolver mágicamente todos los problemas. La captura no ha desaparecido de nuestras democracias, ésta se encuentra todavía en una emboscada e incluso, más porque este sistema mercantil cultiva en el niño y cultiva en el adulto una forma de sumisión que puede llevarlo a precipitarse, a seguir a un líder, un jefe o un gurú que aparentemente le podrá dar todas las respuestas pero que lo llevará a sacrificar, completamente, su libertad.. Una de las cuestiones más importantes que necesitamos plantearnos en democracia es porqué tenemos tantos jóvenes pero, también, tantos adultos que están pidiendo seguridad, que buscan su identidad alienándose y, abandonando y abdicando, complemente, a su libertad. Y esto interpela a la escuela directamente. Esto plantea a la escuela una pregunta esencial que es la de si ¿somos capaces de aportarles a los alumnos, a los niños, la seguridad y la identidad sin alienarles la propia libertad? Sin hacer de ellos sujetos, completamente, alienados. Y estamos aquí, evidentemente, frente a un desafío muy importante que nos muestra bien que la educación en nuestras sociedades no puede quedar reducida a una gestión de flujos de alumnos que estaría siendo piloteada por la obligación de brindar resultados a test estandarizados internacionales de evaluación de prácticas sino que el desafío mayor de la escuela inclusiva es la formación del pensamiento en un colectivo solidario. Encontramos siempre estos dos polos esenciales que son la persona que debe acceder a la libertad y la construcción de un colectivo que no debe por ello ser alienación de la libertad pero que en una democracia debe ser la expresión, precisamente, de esta libertad. Hoy corremos el riesgo de ver yuxtaponerse un individualismo que algunos podrán pensar que se trata de libertad, con un populismo o un autoritarismo frente al cual, básicamente, abdicarán su libertad. Existe una solidaridad profunda que estructura la democracia en sí misma y que atañe a ésta capacidad de entrar en una relación pacífica con el otro que es una relación que se construye sobre el intercambio y el enriquecimiento mutuo, que se construye sobre la investigación

colectiva y no sobre soluciones milagrosas que se venden a individuos que se pretenden libres. Esto nos lleva, entonces, a una tercera serie de problemas que atañen al gran desafío que es el de la formación del ciudadano para el futuro. Si miramos a las políticas educativas de cerca podemos percibir que los diferentes países han buscado organizar la formación del ciudadano a partir de tres modalidades diferentes. Por un lado, por ejemplo, la formación a través de cursos de ética, cursos de derecho, cursos de formación cívica, o de formación moral. La segunda modalidad ha sido la propuesta, desde hace mucho tiempo, por las grandes figuras de la pedagogía como Don Bosco y Celestine Freinet, que es la afirmación que los valores se transmiten en la modalidad misma de enseñar, que el niño no debe recibir a los valores como saberes declarativos sino que es necesarios vivirlos junto con él en la cotidianidad de la escuela. La justicia, la exigencia de calidad, el intercambio, la solidaridad, todo esto se hace, se aprende, por ejemplo, a través de las matemáticas. Hay una manera, también, de aprender matemáticas que ayuda a aprender hacer la guerra, por ejemplo. Y, también, hay una manera de aprender matemáticas que enseña hacer la paz. Hay una manera, también, de aprender matemáticas que enseña modos de competencia entre todos los alumnos. Y hay una manera de enseñar matemáticas que permite descubrir lazos de solidaridad entre los alumnos. Y, luego, hay una tercera dirección esencial en la formación de la ciudadanía que es la coherencia entre los valores que nosotros, los adultos, sostenemos y la manera en la cual los ponemos en obra en nuestro propio comportamiento. Los alumnos, cuando son grandes, nunca hacen aquello que se les ha dicho que hagan, hacen aquello que hemos hecho con ellos cada día. La cuestión de los valores no es sólo una cuestión de legitimidad de los valores, es, también, la cuestión de su credibilidad. A partir del

“Los alumnos, cuando son grandes, nunca hacen aquello que se les ha dicho que hagan, hacen aquello que hemos hecho con ellos cada día“

momento en el cual los adultos afirman valores que no son capaces de poner en práctica están desacreditando lo que pretenden enseñar. Una escuela que dice enseñar la justicia y que funciona de manera injusta, en realidad, está enseñando injusticias. Una escuela que pretende enseñar la exigencia intelectual pero deja al niño que hizo mal su trabajo sin ocuparse de acompañarlo en el proceso para que lo pueda rehacer, es una escuela laxa, facilista. Sí, efectivamente, tenemos que inventar un modelo de lo pedagógico que sea coherente con la idea de escuela inclusiva con los desafíos que tenemos, hoy, y los desafíos que tenemos que seguir identificando. Suelo presentar un modelo pedagógico dando cuenta de cómo articula tres dominios diferentes. El dominio de los valores, por un lado, es decir, qué representaciones del hombre y del niño, qué representación de la sociedad tenemos y hacia donde queremos dirigirnos. No podemos educar sin tener una visión de futuro, sin tener una representación previa de la sociedad que queremos construir. Y aquellos que pretenden no necesitar representación porque piensan que toda representación de una sociedad futura es siempre ideológica, en realidad no dicen que sí tienen una representación de la sociedad futura, que es la reproducción de la sociedad actual con sus mismas injusticias. No debemos dejarnos impresionar por aquellos que dicen que nuestra pedagogía afirma valores y que está orgullosa de sus valores. Debemos afirmar valores porque siempre hay, en toda práctica educativa. Estos pueden estar implícitos o explícitos. Pero para educar no sólo hacen faltan valores, también hacen falta conocimientos, también hacen faltan métodos científicos. Es necesario apoyarse en aquello que nos enseñan las ciencias cognitivas, la antropología, la sociología. Es necesario apoyarse en los abordajes didácticos más rigurosos y serios. Y el tercer polo, al lado de los valores y los conocimientos, son las herramientas y los métodos. Un modelo pedagógico es entonces una configuración original que articula valores, conocimiento y herramientas articulándolos de manera tal que hagan sentido entre ellas y que



puedan conformar un proyecto educativo. Cuando alguien me dice 'Tengo un proyecto educativo', yo siempre le pregunto '¿Cuáles son tus tres pilares? ¿Cuáles son tus valores? ¿Cuáles son tus conocimientos? ¿Cuáles son tus herramientas?'. Los maestros tenemos necesidad de ligar constantemente todos estos aspectos. Entonces, pensando en la escuela del mañana, probablemente, nos haga falta definir según los desafíos del hoy sobre qué valores queremos seguir luchando. Por mi parte, y es lo que he escrito en la diapositiva que pueden leer, me parece que un desafío fundamental, en términos de valores, es el de formar sujetos que sean capaces de dinamizar en proyectos e identificar con qué saberes podrán llevar adelante esos proyectos, y dar cuenta de los modos de adquisición de esos saberes y de ese uso libre de los mismos. Para ello, es necesario que nuestros alumnos resistan a esta todo potencia del capitalismo pulsional que osen pensar por sí mismos, y se puedan

comprometer juntos en la construcción del bien común. Pensar por sí mismo y trabajar en común, lo repito una vez más, no son cosas opuestas, esta es la sola y única condición de una sociedad democrática: pensar por sí mismos y actuar juntos. Y, también, aceptar que en la acción colectiva evolucionará el propio pensamiento. Entonces, para esto podríamos apoyarnos en conocimientos. Creo que deberíamos apoyarnos en un abordaje del sujeto y es la razón por la cual yo formo parte de aquellos que no creen que la formación puede ser reducida a un conjunto de competencias. Una máquina podría ser descompuesta en diferentes elementos pero lo que caracteriza al sujeto es que hay una intención que reúne las competencias. Él es capaz de dinamizarse y meterse en un proyecto, es capaz de devenir proyectos, no está sólo allí para ejecutar tareas que están aisladas y separadas entre sí, sino que él puede comprometerse en un proyecto de indagación, en una tarea y en un trabajo, en un proyecto en el cual él va a descubrir y dónde nunca terminará de estar satisfecho con lo que vaya descubriendo. Es la característica del sujeto nunca permitir solidificarse como objeto, nunca quedarse satisfecho en que se lo trate como a un objeto. Es la razón por la cual una escuela democrática e inclusiva es una escuela que no se termina en el final de la infancia o de la adolescencia sino que le permite a la persona devenir sujeto y serlo a lo largo de toda su vida. De permanecer en una alerta investigativa a lo largo de toda su existencia, no hacer una indagación a fines de volverse mejor que los demás sino mantenerse en una indagación activa a fines de volverse mejor que sí mismo y hacer mejor el mundo. Entonces, podríamos apoyarnos, seguramente, en la psicología del desarrollo y en todos los trabajos psicológicos que existen hoy. Podríamos apoyarnos en los análisis de nuestras instituciones y demostrar cómo es que las instituciones podrían volverse vivas recuperando rituales que estén adaptados a los jóvenes de hoy. Los rituales de la escuela tradicional han sido, esencialmente, construidos en imitación a aquellos de la religión o de la armada. Y, hoy, tenemos que construir

rituales de aprendizaje, que se pongan al servicio de un aprendizaje colectivo y que estén un poquito más próximos de aquello que ocurre en el trabajo de un taller, por ejemplo, donde son los objetos los que están imponiendo su propia ley. En un atelier o en un taller la materialidad del objeto es la que impone su propia ley. Y los rituales que son necesarios para el trabajo, nos permiten ir entrando en relación con estos objetos y con los otros. Entonces, si nos apoyamos en este polo axiológico y epistémico podemos identificar algunas perspectivas hacia una escuela inclusiva. Y, para terminar esto, voy a identificar cuatro. La primera, es hacer de la escuela un espacio de desaceleración. Vivimos demasiado rápido, nuestros niños viven demasiado rápido y piensan demasiado rápido. Ya no podemos pensar porque nos hemos vuelto los esclavos de nuestro teléfono móvil. Ya no somos nosotros los que gestionamos nuestros whatsapp, sino que whatsapp nos gestiona a nosotros. Y estamos aquí frente al desafío de una sociedad fantástica que es el de volver a darle el lugar a las prótesis tecnológicas para que estas nos ayuden a pensar y no nos impidan pensar. Entonces, esto exige hacer tiempo en la escuela. Es muy simple hacer tiempo pero exige cambiar un montón de hábitos. Eso quiere decir, muy simplemente, que cuando un maestro hace una pregunta en clase si hay un alumno que levanta la mano para responder en la segunda fila, por ejemplo, porque conoce la respuesta no habría que darle la palabra. Cuando uno plantea una pregunta hay que dar tiempo a todo el mundo para reflexionar acerca de la pregunta. Es necesario hacer silencio de manera tal que cada uno pueda internalizar la pregunta y dar cuenta de si la ha comprendido. Es necesario que cada uno pueda intercambiar con el otro una probable respuesta, y confrontar la misma para ver si es exacta, si es suficientemente precisa. Sólo recién después de este tiempo yo, maestro, doy la palabra a la clase. Si, en cambio, hice rápido y le di la palabra a la niña que estaba en la segunda fila y que ya sabía la respuesta, probablemente, gané un poco más de tiempo para llegar a hacer todo el programa pero perdí una interesante oportunidad

de formar el pensamiento de mis alumnos. El aprendizaje escolar, es el aprendizaje del pensamiento y de la paciencia. El aprendizaje de la paciencia implica, entonces, aprender el esfuerzo. No hay que sacarse de encima el trabajo sino volverlo a poner, una y otra vez, en una cantera para re-trabajarlo hasta que sea perfecto. Y hasta que hayamos comprendido cómo es que puede ser perfecto. Si yo fuese responsable de la fabricación de los programas escolares diría, por ejemplo, que al final de la escuela primaria todos los alumnos deberían saber construir un banquito sin usar ni clavos, ni cola de pegar, porque en construcciones como éstas no es posible tener un resultado mediocre, hay que ir hasta el final de la exigencia, hay que tomarse el tiempo para comprender y lograrlo. Mientras que muchas veces nuestros alumnos quieren llegar a los logros sin tomarse el tiempo de comprender. Hacer de la escuela un espacio de desaceleración es aceptar perder el tiempo para ganarlo. Es trabajar de verda,d como dicen los niños, es trabajar allí en la clase, no hay por qué dar el trabajo para que termine siendo resuelto en la casa. Trabajar en clase es toparse con una dificultad cuando uno tiene la ocasión de tener al maestro que es capaz de ayudar a sobrepasarla. Trabajar en clase es poder confrontar el propio trabajo, el trabajo de los otros. Trabajar en clase es mejorar, cada vez, el propio trabajo. Demasiados alumnos en Francia, por ejemplo, nunca escriben en el espacio de la clase. En clase sólo se les dicta sobre qué es lo que tienen que escribir, y la escritura que hacen por sí mismos la tienen que hacer en la casa. Al contrario, sería importante que puedan trabajar en clase su propia escritura. Habría que hacer tiempo para esto todos los días, en lo cotidiano. En la escuela inclusiva se trabaja, permanentemente, adentro de la clase. Todos los alumnos trabajan. Y todos los alumnos trabajan sobre tareas en común y sobre tareas en singular. La segunda pista para esta reflexión alrededor del



sujeto, radica en la puesta en marcha de dispositivos de atención. Todos los estudios de los cuales hoy disponemos nos muestran que para muchos niños una de las dificultades principales en la escuela es la dificultad de fijar la atención. Fijar no es una actitud estrictamente individual. La atención, en la sociedad, es siempre, primero, un fenómeno colectivo. Una sociedad se define por aquello que construye como dispositivo de atención conjunta. La atención conjunta emerge en el niño, progresivamente. Cuando el niño está mirando a su madre o a su padre se encuentra en una atención recíproca que no es una atención conjunta. Cuando el padre o la madre le lee un libro al niño, por ejemplo, está siendo parte de una atención conjunta, es decir, que juntos se dan un mismo objeto de atención, el libro. Uno de los problemas más grandes de la escuela del hoy es cómo hacer para lograr la atención de los niños, y para esto no alcanza con decirles, en cada momento,

'Callate'. Es necesario construir dispositivos coherentes dónde esta atención tenga una estructura. Y esto es posible organizarlo, esto es posible trabajarlo, y requiere de la organización material de la clase, esto acude a llevar una elección sobre cuáles son los objetos de trabajo de una clase, esto atañe a las reglas de funcionamiento que se construyen al interior de una clase para aprender juntos. La tercera pista, y voy acelerar un poco, es una escuela inclusiva, una escuela democrática que debe ser un lugar dónde se aprenda la exigencia. El maestro, en este sentido, no transmite únicamente su saber sino que transmite, más bien, su relación con el saber. Es necesario que él mismo mantenga una relación exigente con el saber, es necesario que él mismo sea investigador, que mantenga una actitud investigativa respecto de su propio saber. Por supuesto, el maestro siempre tiene la delantera respecto del alumno pero si él quiere que el alumno active una actitud investigativa respecto del saber, es necesario que él mismo encarne esta actitud, justamente, activa e investigativa respecto del alumno. Es necesario que le muestre al alumno que la exigencia no es un sufrimiento. Al contrario, la exigencia debe ser el placer de poder superarse, la posibilidad de poder hacer mejor las cosas, la posibilidad placentera de ir un poquito más lejos. Y, finalmente, de acuerdo a la cuarta pista para una escuela inclusiva y democrática, necesitamos hacer de ella un lugar de cooperación. La cooperación no es fácil, el individualismo es mucho más fácil que la cooperación. Y no alcanza con decretar que los niños deben trabajar juntos para que ellos, efectivamente, trabajen juntos. En mis grupos de investigación he observado muchísimo cómo trabajan los niños en grupo, y me di cuenta que en el modo de trabajar, el trabajo cooperativo se ve raramente. Es escaso porque cuando uno les da a los niños un trabajo para que lo resuelvan todos juntos lo que ocurre, más a menudo, es que los alumnos se dividen los roles: el que es buen organizador va a organizar; el que es un buen obrero, obedece; el que conoce mejor la ortografía es el que corrige las faltas de ortografía. Y, muy rápidamente, tenemos en el grupo

aquellos que conciben la tarea, a los ejecutores que ejecutan, aquellos sin trabajo que son los que no hacen nada y a los molestos que el grupo trata de sacarse de encima. A los niños que uno pone juntos para que cooperen es necesario hacerles descubrir que los roles deben ser móviles, que cada uno debe explorar roles nuevos, que no hace falta que sea siempre el mismo el que dirige, el que haga los dibujos, el que escriba. Es necesario que todos tengan algo para aportar al colectivo para que el rabajo se enriquezca con el aporte de cada uno. No puede haber cooperación si cada uno no ha construido aquello que va a aportarle al grupo, y si el grupo no permanece atento a que cada uno participe en una tarea común. Y esto se vuelve posible en una escuela inclusiva si uno dinamiza actividades que se conciban, precisamente, a fin de que cada uno pueda implicarse. Cada vez que tenemos que pensar en una actividad para nuestros alumnos necesitamos preguntarnos si cada uno de ellos tendrá lugar en esa actividad, y si cada uno de ellos, en ese lugar que podrá tener en la actividad, podrá progresar él mismo y podrá enriquecer a los otros. Voy a concluir, rápidamente, que estamos viviendo un momento muy peligroso en nuestras democracias. Lo que está pasando en muchos países, por ejemplo, en Brasil, nos está demostrando la fragilidad de las democracias. Las democracias son regímenes políticos extraordinarios pero muy frágiles. Y para que una democracia dure necesita educación. Hace más de cincuenta años, luego de las tragedias de los campos de concentración nazis, el filósofo Theodor Adorno escribía 'Que haya hombres que devengan lacayos ejecutoresde aquello que perpetúa su propio sometimiento y renuncien a toda dignidad, he aquí aquello contra lo cual todavía la educación algo puede'. La educación todavía algo puede. La educación todavía puede contra toda forma de dictadura y de sujeción. La educación puede todavía algo contra el triunfo de la mercantilización. La educación todavía puede mostrar que cada ser singular tiene su lugar en colectivos solidarios. Y que cuando los niños, espontáneamente, hacen una ronda antes de ponerse en fila ya lo están demostrando. Creo que



tenemos por delante momentos complicados por vivir y que necesitamos educadores determinados en su tarea. Determinados a hacer del valor de lo humano, el valor fundador de nuestras sociedades, demostrando, también, que lo humano tiene mucho más valor que una mercancía. Y mediante la educación nosotros podemos descubrir que la cultura es la que tiene esta cualidad extraordinaria que cuanto más la compartimos, cuanto más la utilizamos, más cultura hay. La cultura es lo contrario de una torta a repartir: en una torta cuanto más como yo menos torta queda, y en una cultura cuanto más voy adquiriendo más tengo para dar. Y la pregunta, entonces, radica en saber, queridos amigos, queridos colegas, si queremos hacer de nuestros alumnos consumidores que terminen de rapiñar el mundo o ciudadanos que puedan compartir la cultura. Gracias por su atención."




MUNICIPIO DE
RÍO GRANDE
Secretaría de
Promoción Social

